

O RESGATE LEGISLATIVO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES. O QUE MUDOU?¹

Afrânio de Oliveira Silva*
Lier Pires Ferreira**

RESUMO: O artigo busca investigar as mudanças na Escola Básica após a alteração na LDB (Lei 9.394/96) em função da Lei 10.639/2003, que incluiu a história e cultura afro-brasileira no currículo e da lei 11.645/2008 que obriga a inclusão no currículo do estudo da história e cultura dos povos indígenas. A mudança na legislação foi fruto de lutas dos movimentos sociais em busca de reconhecimento do papel social e cultural e de releitura crítica do passado e do presente desses atores. Passados mais de uma década desde a primeira mudança na legislação, quais os resultados efetivos nos currículos na Escola Básica?

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; Currículo; Escola Básica; Educação.

ABSTRACT: The paper investigates the changes in the Basic School after the change in the LDB (Law 9.394/96) according to the Law 10.639/2003, which included the history and african-Brazilian culture in the curriculum and the Law 11.645/2008 which requires the inclusion in history of the study of the curriculum and culture of indigenous peoples. The change in legislation was the result of struggles of social movements for recognition of the social and cultural role and critical rereading of the past and present of these actors. More than a decade since the first change in the legislation, which the actual results in the curriculum at the basic school?

KEYWORDS: Law 10.639/03; Curriculum; High School; Education.

1. Introdução

A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que respectivamente tratam da inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas no currículo oficial das escolas brasileiras, foi fruto de um longo processo de lutas a partir do qual esses grupos étnicos (e outros setores significativos da sociedade civil) buscaram o reconhecimento de sua importância para a construção da sociedade brasileira. Visando avançar sobre o caráter folclórico com o qual a escola tradicionalmente pautou a “valorização” de negros e indígenas para a formação do Brasil, essa luta teve a inclusão da trajetória desses grupos étnicos no currículo escolar como uma

¹ Este artigo foi publicado nos Anais do I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: **O Sentido das Ciências Sociais na Educação Básica**, realizado nos dias 6 e 7 de novembro de 2015 no Colégio Pedro II Campus São Cristóvão.

* Doutor em Ciências Sociais (Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)/UFRRJ. Professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II

** Doutor em Direito. Professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Revista *Perspectiva Sociológica*, N.º 18, 2º sem. 2016.

de suas bandeiras mais relevantes. Por muitos anos, acreditou-se que por meio da Educação a trajetória dos grupos negros e indígenas alcançasse o conjunto mais amplo da sociedade, permitindo com que as populações afrodescendentes e indígenas se reconhecessem e fossem reconhecidas de forma significativa no processo histórico e social brasileiro. Esse reconhecimento, cumpre destacar, deveria (como de fato se deseja) ser feito de modo positivo, avançando para além de aspectos caricaturais ou meramente folclóricos.

A busca pela valorização dessa contribuição por meio do currículo oficial das escolas é em si mesmo emblemática. Por um lado, ela valoriza o papel da Escola como instituição essencial para o processo de socialização e formação do indivíduo, compreendido como sujeito normativo de instituições político-jurídicas e sociais. Por outro, também a reconhece como um espaço de tensões e conflitos, que perpassam não apenas questões políticas e econômicas, mas também aquelas de cunho sociocultural, étnico e também racial²¹. Nesse sentido, “a Escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais” (PEREIRA, 2007: 15).

Contudo, passados mais de uma década da promulgação da Lei 10.639/03, é importante se perguntar: o que mudou? O caráter inovador das legislações em tela de fato tornou a Escola menos eurocêntrica e permitiu o resgate da história das diferentes etnias negras e indígenas que concorreram para a construção histórica e social do Brasil? Para além do currículo, de fato temos uma prática pedagógica que valoriza a contribuição desses grupos étnicos? É a partir dessas questões norteadoras que serão desenvolvidas as reflexões a seguir.

2 Por que incluir a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas?

Em função de nossas experiências como professores da Escola Básica partimos da constatação de que, tal como presente nos currículos oficiais,

a história

² Embora superada do ponto de vista biológico, a noção de raça (como a de racismo) é extremamente importante para o conjunto das Ciências Sociais na medida em que marcam noções significativas de diferenças e hierarquizações em diferentes contextos socioculturais. (NASCIMENTO; THOMAZ, 2008).

sociocultural, econômica e política brasileira é essencialmente eurocêntrica. Nela, a contribuição dos grupos negros e indígenas é periférica, pouco avançando sobre o caráter estereotipado e folclórico expresso de modo emblemático e respectivo nos dias 20/11, Dia da Consciência Negra, e 19/04, o conhecido Dia do Índio. Portanto, se é certo que o Brasil é essencialmente formado pelos troncos branco, indígena e negro (FREYRE, 1957), a (re)discussão das relações étnico-raciais é uma tarefa que não pode passar ao largo da Escola. Há inúmeros argumentos que fundamentam essa necessidade. Destacaremos três, por considera-los subjetivamente de grande relevância.

Em primeiro lugar, há que se reconhecer que a sociedade brasileira é essencialmente mestiça, ou seja, constituída por brancos, negros e indígenas de diferentes etnias e nacionalidades, bem como pelo componente asiático (não autóctone) que também se faz presente no país desde o século XIX, quando teve início a imigração japonesa (hoje, esse contingente asiático não autóctone também é significativamente composto por chineses, coreanos e seus respectivos descendentes). Em números oficiais a população brasileira tem a configuração mostrada na tabela abaixo:

População por cor/raça no Brasil

COR OU RAÇA	POPULAÇÃO RESIDENTE	PERCENTUAL
Total	190.755.799	100
Branca	90.621.281	47,51
Preta	14.351.162	7,52
Parda	82.820.45	43,42
Amarela	2.105.353	1,10
Indígena	821.501	0,43
Sem declaração	36.051	0,2

Fonte: Censo. IBGE, 2010.

De plano, os respectivos números revelam que 52,49% da população brasileira se declara “não branca”. Considerando que já há vários anos (em consonâncias com as orientações exaradas por diferentes órgãos internacionais como a ONU) o IBGE utiliza o critério da autodeclaração, ou seja é o próprio entrevistado(a)/recenseado(a)

(e não o entrevistador(a) ou outra personagem externa à coleta dos dados) quem presta a informação sobre “cor ou raça” que será registrada, é razoável supor que mais da metade da população pode não estar se reconhecendo adequadamente (ou sequer minimamente) em uma parte significativa do currículo escolar.

Em segundo lugar, um reconhecimento mais amplo e qualificado da história universal é um requisito essencial para a vida de homens e mulheres no contexto do século XIX, simultaneamente marcado por processos de globalização e fragmentação (HAESBAERT, 2001). Contudo, a história universal (geral) presente nos currículos escolares brasileiros é essencialmente eurocêntrica ou, no máximo, euroamericana, no qual o componente curricular “americano” é majoritariamente estadunidense. Mesmo a história latino-americana tende a ser sublimada. Nesse sentido, se nomes como Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral, (Maximilien de) Robespierre e mesmo George Washington e Benjamim Franklin são conhecidos por muitos estudantes, outros como Simón Bolívar (Venezuela), José de San Martín (Argentina), Bernardo O’Higgins (Chile), José Gervasio Artigas (Uruguai), José Joaquim de Miranda (Equador) e Ramón Castilla (Perú) são praticamente desconhecidos por todos.

Em terceiro lugar, trata-se de uma oportunidade de alterar a forma pela qual a sociedade brasileira enxerga a si e ao mundo ao seu redor. De fato, se mesmo a história latino-americana tem estado ausente na Escola brasileira, o desconhecimento histórico é ainda maior (e mais deturpado) quando se trata dos grupos étnico-raciais negros e indígenas, pasteurizados no currículo escolar tradicional, relegados às expressões mais pobres do folclore e base para diversos estereótipos (culturas exóticas, fadadas à miséria e à marginalidade) e preconceitos (inclusive raciais). Se o elemento branco é nacionalmente referenciado (como português, espanhol, inglês, etc.) e mesmo o asiático não autóctone (japoneses, chineses e mais recentemente, coreanos) é individualizado em sua historicidade e etnicidade; negros e indígenas são tratados de forma desterritorializada e sem significação cultural. Eles são oriundos de um não lugar, que pode ser tanto a África (sic!) quanto as florestas (sic!) brasileiras, ambientes sem história e sem cultura prévias; são deslocados das relações mercantilistas e capitalistas de produção (sem

as quais a própria história universal seria radicalmente distinta) e projetados para um limbo que não possui quaisquer laços significativos com a sociedade brasileira do presente. Dessa forma, o Brasil tende a produzir um retrato pouco nítido de sua própria constituição social e histórica, fator claramente limitador de suas visões de futuro.

Por isso, mais do que contemplar demandas históricas dos movimentos negros e indígenas, o que poderia ser interpretado como a satisfação de interesses particulares no contexto sociocultural brasileiro, a valorização da história afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas brasileiras é tanto uma etapa (não suficiente, mas necessária) na luta contra as diferentes formas de preconceito, discriminação e desigualdade; quanto um requisito para a própria consolidação da democracia e da cidadania no Brasil.

3. Cultura escolar e afroperspectiva

A Escola é comumente identificada em nossa sociedade como uma instituição única e universal que exerce um tratamento igualitário a estudantes onde se busca imprimir nesses e nessas jovens conhecimentos e valores sociais com o objetivo de prepara-los(as) para a vida em sociedade (seja lá o que isso signifique). No entanto, essa é uma concepção superficial e fragmentada. Bourdieu (1980) oferece um novo modo de interpretação tanto da Escola quanto da educação. Para esse autor, a educação perde o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Bourdieu questiona radicalmente a neutralidade da Escola e de seus conteúdos, afirmando que o que essa instituição (Escola) representa nada mais é do que o conjunto de crenças, posturas e valores dos grupos dominantes. Ela teria, assim, um caráter essencialmente reprodutivista das visões dominantes e um papel ativo na preservação da hegemonia desses mesmos grupos quando define conteúdos curriculares e métodos que perpetuam o processo social de (re)produção das desigualdades sociais. Portanto, para Bourdieu a Escola cumpre um papel fundamental na legitimação das desigualdades sociais ao dissimular suas bases sociais e mitigar as múltiplas disputas (classes, gênero, etc.) existentes em cada meio social. Assim constituída, a Escola converte desigualdades e disputas em

Revista *Perspectiva Sociológica*, N.º 18, 2º sem. 2016.

diferenças essencialmente acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais, bem como a lógica individualista e individualizante que permeia toda e qualquer sociedade de classes.

Ao defender que a cultura escolar é o reflexo da cultura dominante, Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da própria avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, valores e interesses dos grupos dominantes. Dessa maneira, é importante entender que a Escola não é um espaço apartado da sociedade, pois assim pode-se compreender que o que acontece com o primeiro reflete no segundo, e vice-versa. Tanto educação e cultura quanto Escola e cultura aparecem como duas faces de uma mesma moeda, o que implica dizer que uma não pode ser pensada sem a outra. Por isso, compreender as relações entre sociedade e Escola e, mais especificamente, entre cultura, história e Escola é fundamental para entender o que ocorre no espaço escolar, como é o caso do da questão étnico-racial e indígena.

Infelizmente não é raro encontrar no ambiente escolar a reprodução de inúmeros estereótipos, principalmente no que se refere aos negros e indígenas e suas respectivas culturas e histórias, que, como dito anteriormente, encontram-se marginalizados na sociedade, no imaginário cultural e conseqüentemente na Escola. Historicamente negros e indígenas não tiveram e continuam sem ter o reconhecimento efetivo de suas contribuições para a formação do Brasil. Apesar de todo o descaso por parte do Estado e todo o preconceito e discriminação vivenciados por esses grupos, sua história e sua cultura continuam a germinar e florescer em inúmeros espaços sociais, mas sem encontrar respaldo oficial nas políticas públicas (principalmente a de cultura e educação) e nos meios de comunicação de massa.

Foi a partir da promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que os movimentos sociais interessados na ampliação da cidadania e dos direitos humanos apostaram em uma mudança significativa desse histórico de invisibilidade e marginalização de negros e indígenas na formação sócio-histórica brasileira. A Escola aparece nesse momento (ou a partir daí) como um espaço vital para a construção de uma política efetiva de valorização da cultura africana e indígena e para uma mudança de perspectiva sobre os negros e indígenas a partir de uma melhor compreensão de

suas histórias, expressões culturais e lutas. No entanto, é perceptível que essa (nova) luta parece ter apenas começado, pois apesar da aprovação dessas leis constituir-se numa grande vitória para toda a sociedade (mas principalmente para esses grupos), sua implementação de forma efetiva ainda parece estar aquém do imaginado (GOULARTE & MELO, 2013).

Uma vasta gama de trabalhos tem se dedicado ao estudo da cultura escolar e ao multiculturalismo. Muitas conclusões apontam para o problema de material didático, extensão dos currículos, falhas na formação docente, entre outras. No entanto, o que é mais grave ainda é que as abordagens sobre a temática indígena ou negra ainda estão assentadas em uma perspectiva eurocêntrica o que se constitui em um dos maiores (se não o maior) obstáculo a implementação dos objetivos da lei. Negros e índios ainda parecem povos sem voz e, sob certos aspectos, sem rosto e sem identidade.

Analisando o ensino de filosofia e a lei 10.639/03, Renato NOGUEIRA (2014), faz uma abordagem consistente sobre o processo de ensino-aprendizagem e a questão racial¹. Para o autor, o conhecimento é o elemento central na disputa e manutenção da hegemonia dos setores dominantes, onde o estabelecimento dos parâmetros ocidentais como fórmula privilegiada de construção do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Essa injustiça com o pensamento filosófico que foge ao centro europeu está na base do epistemicídio e seus efeitos.

De fato, reconhecemos que a colonização implementou uma desconstrução da estrutura social dos povos africanos (e indígenas) que teve como um de seus objetivos ocultos transformar os saberes desses povos em crenças ou pseudossaberes, sempre com uma abordagem demeritória e uma ligação subordinada à perspectiva eurocêntrica. Assim, o racismo epistêmico estipulou o que é conhecimento válido e inválido, enquadrando os saberes tradicionais dos povos africanos em conhecimento inválido.

Nesse sentido, pensamos que a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 deve buscar a superação do racismo epistêmico de modo a implementar conteúdos que superem a perspectiva eurocêntrica da história e cultura dos povos negros e indígenas. Nesse sentido, Nogueira (2014), sugere que uma releitura da história e

¹ Renato Nogueira define racismo epistêmico como “um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais” (Nogueira, 2014: 27)
Revista *Perspectiva Sociológica*, N.º 18, 2º sem. 2016.

cultura dos povos negros implica em utilizar-se de uma abordagem afroperspetivista. Essa abordagem é pluralista, pois reconhece a existência de várias perspectivas demarcadas por elementos africanos, indígenas e ameríndios. Eduardo Viveiro de CASTRO (1996) é um defensor do perspectivismo ameríndio como meio de superação tanto do etnocentrismo como de algumas vertentes do multiculturalismo, já que defende a ideia de que o “*perspectivismo é um multinaturalismo*” (CASTRO, 1996:128).

4. Obstáculos à implementação das leis

É notório que ao longo de sua história nosso país estabeleceu um modelo social excludente com reflexos na área da educação e cultura, impedindo que milhões de brasileiros tivessem o pleno conhecimento da sua história. É nesse sentido que a implementação das questões raciais e indígena na educação básica e superior pode contribuir para a superação das formas de discriminação e marginalização dos povos negros e indígenas.

Como destacado anteriormente, o maior problema em trabalhar com a temática racial e indígena dentro das humanidades é que muitas vezes no currículo das disciplinas predomina principalmente uma gama de conteúdos eurocêntricos. O trabalho de análise de livros e materiais didáticos tem demonstrado que o estudo da cultura negra e indígena ainda está permeado por visões pejorativas e estereotipadas desses povos. Isso mostra que esses povos são representados de maneira equivocada e superficial, na medida em que desconsidera seu papel, sua cultura e sua história no processo de formação de sociedade brasileira.

Outro fator que dificulta o trabalho com esse tema é que há, por parte de alguns professores, um desconhecimento sobre a cultura negra e indígena. Em pesquisa exploratória⁴ observou-se que além de desconhecer esses conteúdos, quando são ministrados ainda permanecem dentro de uma “pauta” eurocêntrica.

A centralização das aulas no livro didático, a necessidade de se submeter ao currículo extenso são também alguns elementos importantes para se pesar as dificuldades de implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. Mesmo com mudanças substanciais nos programas de livro didáticos do Governo Federal (PNLD) que tem como preocupação com esses conteúdos nos livros aprovados, ainda não operamos, para a produção

desses conteúdos, com uma afroperspectiva e perspectiva ameríndia. Considerando que o livro didático é material principal de apoio utilizado por estudantes e docentes, compreende-se como mais um obstáculo à sua efetivação. São muitas formas por meio das quais o racismo permanece no sistema educacional, seja de forma consciente ou oculta. No caso dos livros didáticos o racismo se manifesta especialmente por meio do silêncio que é produzido em relação à cultura e história dos povos africanos e indígenas. Essa é uma das formas pelas quais o racismo epistêmico se manifesta.

A pesquisa² também mostrou que apesar de promulgação das duas legislações terem “mudado muito” a prática pedagógica dos professores e professoras essa mudança de postura diante dos novos conteúdos não tem nenhum apoio na sua formação acadêmica. Em outras palavras, foi unânime na pesquisa a resposta negativa à indagação sobre se tinham tido contato com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros ao longo de sua trajetória acadêmica. Portanto, pode-se fazer a leitura de que a implementação dos conteúdos das referidas leis não encontram respaldo na formação dos(as) docentes nas disciplinas de humanidades. O sucesso dessa empreitada no que se refere à consecução dos objetivos da lei depende de uma vontade individual de procurar conhecer e se especializar nos conteúdos. Isso pode ter uma relação direta com a outra resposta sobre se implementa as obrigações legais dessas duas leis na prática pedagógica. A pesquisa mostrou que alguns não implementam essa obrigação e a maioria implementa parcialmente.

Percebeu-se também que a preocupação principal que norteia a prática pedagógica sobre os conteúdos da lei são os próprios conteúdos curriculares, dessa forma, permanecendo uma grande possibilidade de manter as abordagens dentro de um marco que não contemple a afroperspectiva e o perspectivismo ameríndio.

Considerações finais

A obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena

² Foram aplicados alguns questionários com perguntas fechadas e abertas com o objetivo de saber como a lei está sendo aplicada por professores (as) de Sociologia, História e Geografia no Campus Humaitá II do Colégio Pedro II. Os questionários foram encaminhados por e-mail para os professores na semana de do dia 13 de outubro. Os próprios autores também responderam o questionário, já que também são professores de Sociologia nesse mesmo campus
Revista *Perspectiva Sociológica*, N.º 18, 2º sem. 2016.

no currículo oficial das escolas brasileiras foi um momento histórico que permitiu chamar atenção para a diversidade étnico-racial, sociocultural e econômica do Brasil. Mais do que a mera inclusão de conteúdos escolares, os marcos legais que levaram à alteração da Lei 9394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), exigia uma reflexão profunda e renovada sobre as práticas pedagógicas e sobre a relação ensino-aprendizagem, sem o que os novos componentes curriculares teriam um componente muito mais formal do que efetivamente pedagógico, significativo e transformador.

A educação básica, mais especificamente o ensino médio, passa por reformulações em âmbito nacional o que pode se efetivar em um retrocesso dos avanços políticos- pedagógicos conquistados nas últimas décadas. Essa possibilidade de mudança no ensino médio leva para uma concepção utilitarista da educação como formação de mão-de-obra com possibilidade de exclusão das classes populares da escola bem como a impossibilidade de implementação de uma educação crítica que envolve, sobretudo, uma nova perspectiva no tratamento das desigualdades étnicas e raciais nos moldes da legislação abordada no estudo. Em síntese, reconhecemos muitos obstáculos à implementação efetiva dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, tais como currículo, materiais didáticos, ausência de formação acadêmica no ensino superior, mas principalmente, uma lógica estruturalmente etnocêntrica no tratamento dessas questões. A somar à essas barreiras, uma alteração no formato no ensino médio que vem minimizar a importância do aprofundamento de alguns conteúdos para todos os(as) estudantes de forma igualitária produz uma diferenciação formativa ferindo o princípio constitucional de igualdade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Maria Corrêa. Campinas: Papirus, 1997.

_____. (1980). *O Capital Social – Notas Provisórias*. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Mana [online]. 1996, vol.2, n.2, pp. 115-144.

FERRO, Marc. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. São Paulo: IBRASA. 1983.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Lisboa: Livros do Brasil, 1957.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. *A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental*. **Entretextos**, Londrina, v.13, nº 02, p. 33-54, jul./dez. 2013.

HAESBAERT, Rogério. *Globalização e Fragmentação no mundo contemporâneo*. In: HAESBAERT, Rogério (Org.). **Globalização e Fragmentação no Mundo Contemporâneo**. Niterói: Eduff, 2001.

NOGUEIRA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

23

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

NASCIMENTO, Sebastião; THOMAZ, Omar Ribeiro Thomaz. *Raça e Nação*. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ED. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.
